



Formazione dei docenti e didattica inclusiva:  
ascolto, relazione e partecipazione a scuola  
**Teacher education and inclusive didactics:  
listening, relationship and participation at school**

---

Teresa Garaffo  
Università di Catania  
tgaraffo@unict.it

**ABSTRACT**

The article describes an experience of teacher education that aimed to improve the ability to guide a class group in its complexity. This is achieved through the recognition and observation of specific difficulties of single pupils or subsets of the group. It also deals with the ability to design strategies apt to prevent educational failure and limit causes of school discomfort. It is not possible to have inclusive schools without improving teacher professionalism.

L'articolo intende discutere una esperienza di formazione rivolta a docenti che ha avuto l'obiettivo di migliorare la capacità di gestire il gruppo-classe nella sua complessità, attraverso il riconoscimento e l'osservazione di specifiche problematiche di singoli alunni o del gruppo nelle sue diverse articolazioni, e di individuare strategie per prevenire l'insuccesso formativo e limitare le situazioni di disagio di tutti i tipi. Non è possibile pensare a scuole inclusive senza migliorare la professionalità degli insegnanti.

**KEYWORDS**

Special Needs Education, Inclusive Education, Teacher Education.  
Bisogni Educativi Speciali, Scuola Inclusiva, Formazione Docenti.

## Introduzione

I problemi con cui l'insegnante deve confrontarsi quotidianamente sono complessi e ricoprono un vasto campo: dalle difficoltà di apprendimento dei propri alunni alla loro scarsa motivazione, dai difficili rapporti con le famiglie alla frequenza irregolare, da fenomeni di aggressività e instabilità a manifestazioni di isolamento, iperemotività e scarsa autostima, fino a forme che sconfinano nel campo della vera e propria psicopatologia.

In molti casi le radici dei problemi possono apparire lontane nel tempo e fuori dal campo di intervento di un insegnante o di un educatore. Però i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi trascorrono un tempo così lungo in classe, dove vivono immersi in una rete di relazioni e sperimentano la continua interazione con l'altro, che la scuola non può che assumere una valenza significativa nel senso di rinforzare o al contrario ridurre le cause del loro disagio. Possiamo ignorare la loro richiesta di aiuto, nascondendoci dietro l'evidenza che i bambini e i ragazzi in difficoltà sono una realtà "fisiologicamente" presente in ogni classe, oppure possiamo tentare di interrogarci sulle nostre modalità di intervento chiedendoci se davvero stiamo facendo tutto il possibile. Nella seconda ipotesi, occorrono visioni nuove dei processi di insegnamento /apprendimento, altre competenze, formazione adeguata. Tutti gli insegnanti dovrebbero essere preparati a lavorare secondo i principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva, che richiede in primo luogo la capacità di collaborare e riflettere insieme su ciò che si sta facendo, e la consapevolezza che i percorsi educativi realizzati possono favorire il benessere relazionale in tutto l'ambiente scuola. In questo articolo si intende discutere di una esperienza di formazione che ha cercato di lavorare proprio in questa direzione.

### 1. Inclusive Education: riferimenti legislativi e documenti internazionali

I recenti documenti sui Bisogni Educativi Speciali emanati dal MIUR hanno suscitato dubbi e perplessità nel mondo della scuola, ma anche un dibattito forte sul rapporto tra didattica inclusiva e strategie didattiche più eque ed efficaci, in grado di valorizzare le differenze piuttosto che nascondere o ignorarle. Dopo la legge 170 del 2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico) e le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi specifici dell'apprendimento, nel dicembre del 2012 la normativa emanata sul tema dei BES ha messo in primo piano la necessità di approcci didattici innovativi per studenti che presentano difficoltà di vario tipo nelle scuole di ogni ordine, anche se queste difficoltà si manifestano solo per un breve periodo della vita scolastica. Il concetto di inclusione si basa «non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possano essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguale opportunità a scuola» (Booth & Ainscow, 2008, p. 13). La Dichiarazione di Salamanca (Unesco, 1994) sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali, e nel 2009 le raccomandazioni politiche sui Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009), ci forniscono le linee essenziali per promuovere una didattica inclusiva e sottolineano il ruolo fondamentale di politiche sociali e scolastiche per sostenere i bisogni di integra-

zione di tutti quegli studenti che presentano *special educational needs*, siano questi di natura fisica, intellettuale, sociale, emotiva, linguistica o altri ancora. La valorizzazione delle differenze è dunque alla base dell'azione didattica inclusiva che ha lo scopo di far raggiungere a tutti gli studenti il grado massimo di apprendimento e partecipazione sociale. Accogliere esigenze e stili di apprendimento diversi, utilizzare strategie didattiche flessibili che favoriscano lo sviluppo della capacità di collaborare tra tutti gli attori coinvolti e il desiderio/motivazione di partecipare attivamente ai processi di costruzione della conoscenza, lavorare in gruppo, vivere l'ambiente scuola come spazio di relazione e di apprendimento, mettere insieme saperi didattici ed organizzativi, rappresentano elementi fondanti per una scuola inclusiva: «This has led to the concept of the inclusive school. The challenge confronting the inclusive school is that of developing a child-centred pedagogy capable of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. The merit of such schools is not only that they are capable of providing quality education to all children; their establishment is a crucial step in helping to change discriminatory attitudes, in creating welcoming communities and in developing an inclusive society» (UNESCO, 1994, p. 6). Organizzare percorsi didattici orientati nella direzione su indicata significa aiutare tutti i bambini e i ragazzi delle nostre classi, e non solo quelli con bisogni educativi speciali. Ma quanti insegnanti operano secondo questi principi e in quanti casi tali indicazioni vengono disattese?

## 2. Europa 2020: Crescere in coesione

L'intervento Crescere in Coesione, inserito nell'Azione 3 del Piano avviato dal governo nel 2011 per accelerare l'attuazione dei programmi cofinanziati dai fondi strutturali della programmazione 2007-2013, ha inteso sostenere le azioni educative delle scuole nelle aree di massima esclusione economica e sociale per prevenire e contrastare l'abbandono scolastico e il fallimento formativo precoce. Il Piano ha previsto interventi specifici relativi alle seguenti aree: innalzamento delle competenze chiave degli allievi; contrasto della dispersione scolastica; sviluppo professionale del personale della scuola; innovazione nei contenuti e nelle metodologie didattiche; crescita dell'eco-sostenibilità e attrattività delle strutture scolastiche. Obiettivo prioritario quello di raggiungere nel 2020 il target del 10% di abbandono scolastico fissato a livello nazionale ed europeo attraverso la realizzazione di prototipi di azioni educative integrate svolte da reti di scuole e attori del territorio. Coinvolte le quattro regioni italiane (Campania, Calabria, Puglia, Sicilia) che hanno un indice di abbandono ben più alto rispetto a quello previsto.

Il presente contributo si pone l'obiettivo di riflettere sul percorso di formazione denominato "Tutti a bordo. Aspetti psico-relazionali del lavoro in classe: il gruppo come risorsa per affrontare le situazioni di disagio e per prevenire l'insuccesso formativo", svolto, all'interno del piano Crescere in coesione, per due gruppi di docenti presso una rete di scuole della città di Catania, composta da due istituti comprensivi e un liceo artistico<sup>1</sup>. La finalità del percorso è stata quel-

1 Le scuole che hanno costituito la rete sono: l'Istituto Comprensivo Caronda (scuola capofila); l'Istituto Comprensivo G. Deledda; il Liceo Artistico E. Greco. Situate tutte in territorio catanese e con caratteristiche simili sebbene ubicate in quartieri diversi. Esse operano, infatti, in un contesto sociale caratterizzato da: condizioni di disagio economico, alto indice demografico, presenza di nuclei familiari stranieri, basso grado di istruzione e analfabetismo di ritorno, codice linguistico prevalentemente dialettale, pau-

la di migliorare la capacità dei docenti di creare e gestire un gruppo-classe nella sua complessità, attraverso il riconoscimento e l'osservazione di specifiche problematiche di singoli alunni o del gruppo nelle sue diverse articolazioni, e di individuare strategie per prevenire l'insuccesso formativo e limitare le situazioni di disagio di tutti i tipi (Sempio, Confalonieri & Scaratti, 1999; Ianes, 2005; 2006). Esplorare strategie per attivare e mantenere alta la motivazione positiva alle attività scolastiche e acquisire alcune tecniche di educazione socio-affettiva hanno rappresentato due obiettivi fondamentali del percorso, che ha inteso essenzialmente mettere in moto una riflessione sulle difficoltà incontrate quotidianamente nella gestione dei gruppi classe, senza la quale nessun cambiamento è possibile. Nel contesto scolastico le modalità d'interazione degli attori partecipanti sono determinanti e necessitano di pratiche di ascolto, negoziazione e condivisione non sempre praticate nell'attività didattica quotidiana. La strutturazione di setting educativi adeguati, e quindi la qualità della relazione e il benessere di tutti i componenti, sono elementi determinanti per stabilire interazioni basate sul coinvolgimento e la partecipazione (Webster-Stratton, 2004).

L'esperienza di formazione che qui discutiamo rappresenta solo una parte del progetto RI.ME.DI. – Ricerca Metodologica Didattica contro la dispersione scolastica, Obiettivo F Azione 3 “Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi” ed è quindi opportuno dare un'idea dell'intero progetto iniziato nell'anno scolastico 2012/2013 e proseguito nell'anno successivo, poiché la formazione dei docenti è stata pensata dentro un quadro generale di obiettivi di cambiamento da raggiungere nei due anni previsti dal Piano. Le indicazioni fornite dal MIUR hanno riguardato le varie fasi: dall'ideazione alla progettazione, dalla sperimentazione e gestione delle attività, fino all'attuazione con un monitoraggio continuo attraverso gli indicatori di risultato e la redazione di prototipi innovativi in grado di rilevare attraverso evidenze elementi, parti o processi delle esperienze attuate che, si legge nelle indicazioni del Ministero, possano essere astratti dal contesto, descritti in forma semplificata e schematizzata e riproposti alle istituzioni scolastiche per essere reimpiegati in contesti diversi ma con caratteristiche simili. Stabilite le priorità dell'intervento (dispersione scolastica, bassi livelli di competenza, disagio socio-relazionale, difficoltà di integrazione e rischio abbandono percorso formativo, scarsa autostima e difficoltà a riconoscere l'utilità del processo formativo da parte delle famiglie e degli alunni) e formata la rete di scuole, il gruppo di direzione e coordinamento ha definito i destinatari dell'intero progetto individuando target prioritari – bambini e ragazzi con scarsi livelli culturali e privi di adeguate competenze di natura sociale ed emotiva, disaffezione verso la scuola sostenuta dalle famiglie, difficoltà nel passaggio scuola/lavoro – e target strumentali: personale docente con competenze non consolidate relative alle strategie di recupero e coinvolgimento degli alunni difficili; personale amministrativo e collaboratori scolastici con difficoltà a sostenere comunicazioni efficaci e buone relazioni con allievi, famiglie, docenti; genitori con bisogni di sostegno e confronto nella elaborazione della problematicità del loro ruolo. Per due anni scolastici le scuole in rete hanno lavorato in sinergia su più livelli e direzioni, coinvolgendo bambini e ragazzi dai tre ai 18 anni, i genitori, tutto il personale scolastico, gli enti partner; adoperando molti spazi precedentemente inutilizzati dentro le scuole per i laboratori di compito (orticultura didattica, scrittura creativa, laboratori artistici), e varie strutture del territorio, in special modo le botteghe artigiane e di restauro in cui gli allievi del li-

ra delle prestazioni scolastiche richieste, disaffezione verso la scuola, bassa autostima e percezione di sé, non accettazione dei modelli culturali proposti dalla scuola.

ceo artistico hanno svolto i laboratori di intaglio, doratura e restauro, in un percorso di transizione scuola/lavoro. La formazione degli adulti (genitori, docenti, personale della scuola) ha costituito l'elemento fondante per garantire l'eventuale replicabilità delle azioni anche nei successivi anni scolastici.

### 3. L'organizzazione

Il percorso di formazione ha interessato 56 docenti suddivisi in due gruppi, uno formato da docenti di scuola dell'infanzia e primaria, l'altro da docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Ogni gruppo ha svolto 40 ore di formazione, sebbene con organizzazioni temporali diverse: il primo ha scelto di lavorare in modalità intensiva proprio alla fine della scuola, poco prima che iniziassero le vacanze e con alcuni incontri estesi lungo l'intera giornata, compreso il momento conviviale del pranzo. Il secondo gruppo ha invece preferito svolgere la formazione in tempi più distesi, durante l'anno scolastico dopo la normale attività didattica della mattina in classe. Docenti appartenenti ai due gruppi, insieme ad alcuni rappresentanti del personale amministrativo delle scuole, hanno poi partecipato, nella seconda annualità, ad un ulteriore corso gestito da medesimi esperti per un totale di altre 20 ore di formazione.

I tre formatori hanno lavorato quasi sempre in compresenza, alternando il ruolo di conduttore a quello di osservatore. Tale modalità ha favorito lo scambio produttivo tra competenze diverse e la flessibilità degli interventi a seconda della risposta del gruppo. Due dei formatori erano anche insegnanti con esperienza pluriennale di gestione del gruppo classe e di sperimentazione di metodologie di lavoro collaborative; il terzo era esperto in Psicologia Funzionale. A ogni incontro con i docenti è seguita la discussione tra i formatori sulle attività svolte e le dinamiche rilevate, e la preparazione dell'incontro successivo a partire dagli elementi emersi. Periodicamente i formatori si sono incontrati con il gruppo di direzione e coordinamento per un confronto sulle varie azioni del Piano e l'individuazione di linee di lavoro comuni.

A conclusione dell'intero progetto RI.ME.DI., in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione e quello di Scienze Umanistiche dell'Università di Catania, è stato realizzato un seminario per un confronto tra pratiche didattiche, esperienza formativa e ricerca pedagogica.

### 4. La psicologia Funzionale

Il lavoro formativo, progettato e proposto dalla scrivente in collaborazione con altri due esperti insegnanti e psicologi, ha affrontato le tematiche previste da diverse prospettive, alternando incontri seminariali in aula a momenti di lavoro in palestra, in stretta connessione tra loro. Le attività e le tecniche utilizzate nel corso hanno avuto come base comune la Teoria Funzionale secondo cui la persona è intera e i suoi processi psicofisiologici e psicoendocrini, sensoriali e motori sono strettamente integrati con i processi cognitivi e simbolici (Rispoli, 2004). Questo ha permesso di guardare al lavoro in un'ottica olistica e di integrazione continua e di portare avanti un percorso teorico e pratico allo stesso tempo: ciò che veniva presentato nei momenti seminariali (motivazione, disagio, difficoltà di relazione, benessere/malessere dell'insegnante) in seguito diveniva vissuto nel lavoro esperienziale.

Obiettivo principale dell'intervento Funzionale è il riequilibrio del sé attraverso la mobilitazione, la riarmonizzazione e l'integrazione delle Funzioni. Le Funzioni rappresentano il modo in cui l'intero organismo si esprime di volta in volta

sotto differenti modalità: integrate tra loro fin dalla nascita, si trasformano e si evolvono durante il processo di crescita di ogni individuo. In seguito a relazioni inadeguate con le figure genitoriali o in presenza di eventi traumatici ripetuti nel tempo, esse si possono alterare creando scissioni (interruzione dell'unità armoniosa dell'interazione di due o più Aree del Sé), ipotrofie o ipertrofie (sviluppo di Funzionamenti insufficientemente od eccessivamente attivati di un'intera Area o di una o più Funzioni) e sclerotizzazioni di alcuni comportamenti con conseguente perdita di elasticità e produzione continua delle stesse modalità di azione (come ad esempio modi inadeguati e pervasivi di vivere le emozioni, posture alterate divenute inconsapevoli, respiro corto, ricordi, fantasie, pensieri ripetitivi). Man mano che il bambino cresce il suo rapporto col mondo si struttura attraverso alcune Esperienze Basilarì del Sé (EBS): potersi abbandonare all'altro, poter stare, amare, nutrirsi, essere calmo/aggressivo/affettuoso, tenere e lasciare, decidere e affermarsi, e così via. Le Esperienze Fondamentali che il bambino vive nella sua infanzia, se attraversate più e più volte in modo positivo, gratificante, si consolidano e diventano delle vere e proprie capacità stabili che gli permettono di affrontare anche successivamente, da adulto, tutte le situazioni di vita con pieno successo e con pieno benessere. Al contrario, esperienze basilari incomplete, non positive, determinano alterazioni del Sé. Ogni EBS è rappresentata da una particolare e determinata configurazione di Funzioni, in cui ciascuna Funzione si pone a un determinato e preciso livello tra due polarità possibili. Per esempio nell'apprendimento, che è un'esperienza integrata alla quale l'individuo partecipa con tutto il suo organismo, a livello cognitivo, emotivo, con i movimenti e le posture, le percezioni esterne e interne, si realizzano varie modalità di funzionamento: l'attenzione (concentrarsi, allentare il controllo/sciogliersi, perdere il controllo/buchi esplosioni crolli), la comprensione, l'essere considerati (essere visti/ascoltati/capiti/valorizzati), il mostrarsi, l'interesse e la curiosità, il fare contento l'altro, il bisogno di gratificazione ecc.

Attraverso l'approccio teorico della psicologia Funzionale è stato possibile fornire alcune informazioni sui segnali precoci di disagio in età evolutiva. Il tema dell'apprendimento in relazione alle Esperienze di Base del Sé è stato successivamente vissuto attraverso tecniche psico-corporee che hanno condotto gli insegnanti ad attraversare in prima persona le esperienze di base dell'allentamento del Controllo e del Lasciare, per far "sentire" come un Controllo eccessivo possa condurre a stati di stress che non permettono di vivere serenamente il proprio ruolo di insegnante. Si è lavorato, quindi, su alcune EBS legate all'apprendimento e alla motivazione, evidenziando le possibili difficoltà che ogni insegnante sperimenta nel rapporto con gli alunni a partire dalla propria storia. In particolare sono state approfondite alcune polarità legate all'insegnamento: essere valutati/valutare; tenerezza/durezza; essere guidati/esplorare da soli. L'approccio Funzionale ha dunque consentito agli insegnanti di sviluppare, attraverso tecniche psico-corporee, una diversa consapevolezza del loro sentire.

Esplorare a partire da se stessi ha determinato nel gruppo la necessità e la voglia di aprirsi e raccontarsi, condividendo forti emozioni e costruendo una storia di gruppo. Nei momenti seminariali, all'interno dei quali sono stati affrontati gli aspetti educativi e didattici (motivazione, apprendimento cooperativo, valutazione, comunicazione), il lavoro sul corpo e la capacità di condividere emozioni e riflessioni ha aiutato i docenti a considerare gli aspetti pedagogici e cognitivi non solo teorie, ma strategie educative e comportamenti realmente applicabili nella gestione della classe. Da questo punto di vista tutto il lavoro svolto può essere letto come su due piani: nel primo i partecipanti hanno attivamente vissuto il passaggio alla dimensione di gruppo, come dovrebbe accadere nel contesto scolastico; nel secondo gli approfondimenti teorici hanno attivato riflessioni su argomenti precisi: in che modo cioè sia possibile in classe favorire quell'intreccio



di relazioni in cui ognuno è portatore di un sapere e di una storia personale; e come queste storie possano trasformarsi incontrandosi, dando vita a contesti significativi e a situazioni di intersoggettività, la comprensione reciproca che si raggiunge attraverso la comunicazione quotidiana e la condivisione di scopi e interessi tra insegnanti e alunni.

## 5. Le domande

Siamo partiti da alcune domande che hanno costituito lo sfondo di tutto il lavoro svolto; ad esse abbiamo cercato di rispondere sollecitando la discussione, la riflessione e la consapevolezza dei partecipanti a iniziare da esperienze concrete del percorso professionale di ognuno:

- È sufficiente occuparsi dell'alfabetizzazione culturale dei nostri studenti?
- Come possiamo definire il disagio, chi deve gestirlo e quali competenze servono?
- Possiamo individuare atteggiamenti e interventi sicuramente poco efficaci?
- Quali invece gli approcci efficaci dinanzi a situazioni educative complesse?

Abbiamo inoltre provato a costruire gli incontri come un contenitore flessibile in grado di permettere a ogni singolo componente dei due gruppi di poter compiere le seguenti azioni, senza fretta di andare avanti con gli argomenti, potendo tornarci su più volte alla luce del percorso via via fatto:

- Prendersi tempo e spazio per una riflessione sull'insegnare;
- Confrontare/dialogare/interrogarsi/ sulle proprie esperienze di gestione del gruppo classe;
- Mettersi in gioco come persone/insegnanti;
- Ripensare alle strategie utilizzate con studenti e colleghi.

Sappiamo che nelle nostre scuole non è facile trovare tempi distesi per riflettere su ciò che si sta facendo e numerose ricerche ci dicono che gli insegnanti vivono una crescente situazione di disagio, sono spesso demotivati e scarsamente sostenuti nei processi di sviluppo del sé professionale. C'è una sorta di zona opaca (Mortari, 2009) – la costruzione di competenze epistemiche e riflessive – che fa ancora fatica a essere considerata parte fondante della competenza di un insegnante. Ci sono volute molte ore di lavoro prima di coinvolgere tutti i partecipanti verso la direzione lenta ma essenziale che ci eravamo prefissi come formatori: il tempo per poter riflettere sul proprio disagio prima di parlare di quello degli alunni, lo spazio dell'ascolto per cominciare a narrarsi, il lavoro sul corpo per liberare emozioni e pensieri. Solo a partire da questo abbiamo potuto aggiungere nuove domande a quelle già previste: in che modo riprogettare le proprie azioni passando dall'esperienza personale a un modello condiviso, che comprende l'organizzazione della classe, l'attenzione agli stili di comunicazione e alle dinamiche relazionali. L'attenzione alla dimensione collettiva dell'organizzazione, a cui spesso si concede poca attenzione e di cui poco si parla (Cavalli & Argentin, 2010), rappresenta un livello importante della riflessione perché «dietro a un problema di incomprensione, così come dietro a un problema di intendersi sulle parole, c'è spesso una difficoltà ad assumersi degli impegni condivisi che indichino e specifichino verso quali domini d'azione si orientano le reciproche aspettative, quale tipo di attenzione e cura è necessaria, quando e come un impegno sarà considerato efficacemente corrisposto, a quali condizioni, con che tipo di procedure e così via» (Peticari, 1996, p. 246).

Ecco in sintesi gli argomenti trattati:

- Cosa si intende per disagio? Il disagio designa la situazione di chi vive ai margini, si sente escluso, isolato, lontano dagli altri e da se stesso. Comprende un vissuto soggettivo che implica percezioni, sentimenti, valutazioni, bisogni, domande che contengono in ogni caso una sofferenza sommersa. In qualunque modo esso si manifesti, noi non possiamo ignorarlo. Spesso la nostra scuola è sbilanciata tutta verso l'asse cognitivo e sottovaluta gli aspetti affettivi, emotivi, relazionali. Lavorare sul benessere relazionale in classe sostiene le capacità individuali e collettive di autoprotezione del disagio. Sebbene non lascino soddisfatti i docenti e si rivelino sostanzialmente improduttive per gestire il disagio, alcune strategie risultano comunemente largamente impiegate in classe: l'intolleranza (critica, rimprovero, sospensione), la polemica (litigio, derisione), il timore (subire passivamente, tollerare). Come possiamo riconoscere e individuare i bisogni educativi speciali dei nostri alunni? Il modello ICF (International Classification of Functioning Disability and Health) messo a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001 ci fornisce il quadro di riferimento: l'idea di salute di un individuo viene definita non come assenza di malattia ma come benessere bio-psico-sociale. È un modello descrittivo del funzionamento umano, universale, che collega approcci diversi e guarda alla persona in relazione al contesto. Non è necessaria nessuna certificazione medica, è il consiglio di classe che si assume la responsabilità pedagogica e didattica di realizzare curricula flessibili coinvolgendo l'intera classe attraverso percorsi che diano a tutti la possibilità di crescere, imparare, socializzare. Il concetto di inclusione «afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti tra gli alunni» (Booth & Ainscow, 2008, p. 13).
- Motivazione e successo scolastico. Esistono diverse teorie della motivazione, e tutte condividono il fatto che negli esseri umani sono presenti bisogni di stima, autorealizzazione, competenza, ma anche di relazione e appartenenza. L'origine della motivazione non è solo interna: l'ambiente può nutrire o lasciare languire i bisogni dell'individuo. Una scuola motivante dovrebbe rispondere a bisogni di crescita culturale, di curiosità, di relazione, di conferma, di autoaffermazione. Siamo sicuri che la nostra scuola risponde sempre a questi bisogni? Perché un bambino/ragazzo che vive male l'ambiente scolastico, che non trova interessanti i contenuti, che non si sente valorizzato dovrebbe essere motivato a studiare? Esistono strategie di insegnamento che possono aumentare la motivazione, proteggere l'autostima e aumentare l'autoefficacia. Un insegnante competente sarà un insegnante motivante, conoscerà buone prassi e numerosi strumenti strategici, e saprà come e quando applicarli perché non esistono strategie giuste, ma docenti strategici. La sensibilità e la disponibilità all'accoglienza, il desiderio di voler capire l'altro e l'utilizzo di forme che creano una buona comunicazione sono gli elementi base per sollecitare l'empatia e favorire l'incontro.
- Valutazione e insuccesso scolastico possono essere strettamente collegati. La didattica è un processo a due dimensioni in cui insegnamento e apprendimento costituiscono le facce di una stessa medaglia. In quest'ottica la valutazione è strumento di osservazione, non solo degli apprendimenti dell'alunno, ma anche dei procedimenti messi in atto dall'insegnante. Esistono alcuni elementi inquinanti o distorcenti della valutazione che è bene conoscere: effetto alone, effetto di estensione del giudizio, effetto di distribuzione forzata dei risultati, effetto Pigmaliote o della profezia che si auto-avvera. Alcune strategie valutative,



piuttosto che sostenere la motivazione, operano come disincentivi demoralizzando l'alunno; possono quindi creare un ambiente che favorisce il fallimento scolastico piuttosto che prevenirlo. Spesso anche gli alunni che appaiono più pigri e disinteressati non sono privi di motivazioni. Le loro motivazioni vanno in direzioni diverse, in molti casi tutti gli sforzi sono impiegati a proteggere la propria autostima dal fallimento scolastico. È fondamentale sostenere le motivazioni intrinseche per stimolare l'apprendimento: soddisfare le curiosità intellettuali, migliorare le competenze, avere un'immagine positiva di sé. In quest'ottica la valutazione premierà gli sforzi per migliorarsi, non per vincere sugli altri; accetterà l'errore come fonte di crescita, incoraggerà la creatività, sosterrà la cooperazione piuttosto che la competizione.

- L'apprendimento cooperativo è una risorsa didattica e pedagogica: come passare dalla tradizionale sequenza lezione/studio individuale/interrogazione a metodi di insegnamento capaci di valorizzare aspetti cognitivi, sociali, affettivi, relazionali dell'apprendimento? Apprendere insieme non significa soltanto lavorare in gruppo; presuppone buone relazioni, un clima di benessere tra tutti i componenti, una visione sistemica della classe; pensare alla conoscenza come una rete articolata e variabile in cui ogni parte è interconnessa con le altre, riflettere sulle strategie comunicative utilizzate in classe. Solo così l'apprendimento può intrecciarsi con la narrazione del sé e all'interno del gruppo classe, composto da molte biografie, sarà dunque possibile realizzare molteplici forme di coinvolgimento che la lezione frontale da sola impedisce di cogliere e di valorizzare.

## 6. Risultati

La creazione di uno spazio di relazione e di condivisione di vissuti professionali tra docenti provenienti da ordini di scuola diversi, ma con problematiche simili, ha permesso la riflessione e la messa in discussione delle diverse esperienze di gestione della classe. I temi trattati hanno così assunto una dimensione più reale e concreta, che ha reso possibile una consapevolezza altra e la possibilità di guardare con occhi nuovi l'esistente. I docenti si sono confrontati sui seguenti punti:

- La necessità di un coinvolgimento forte di tutto il consiglio di classe e lo sviluppo di una professionalità riflessiva per affrontare le situazioni di disagio: se l'attività in classe viene svolta individualmente rischia di essere vanificata dal contesto; è necessario quindi lavorare nella direzione della comunicazione e della condivisione dei problemi, per evitare il rischio di ricadere in atteggiamenti ripetitivi e inefficaci;
- I limiti di un uso esclusivo della lezione frontale come unica modalità d'insegnamento; come occorra partire dalle conoscenze e dagli stili di apprendimento degli alunni per coinvolgerli in processi attivi di apprendimento e partecipazione; perché e come modificare il modello d'insegnamento da individualistico/competitivo a collaborativo/democratico;
- Lavorare nell'ottica di progettazione di un curriculum verticale, con tempi lunghi e continui rimandi tra i vari ordini di scuola, diminuisce l'ansia e permette di immaginare nuove strade, soprattutto se il percorso è condiviso e discusso tra tutti i docenti.

L'attitudine al confronto va cercata e sperimentata. Le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione fissano i traguardi per lo sviluppo delle competenze, ma le scuole «hanno la libertà e la

responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati» (Indicazioni per il curriculum, 2012).

## Conclusioni

Le nostre scuole richiedono un'organizzazione del lavoro assai diversa dell'attuale. Non è possibile operare nella direzione su indicata senza intaccare minimamente i modelli organizzativi, il modo di strutturare al proprio interno gli spazi, la concezione del tempo e dell'orario, le forme di aggregazione. La ricerca educativa ci propone molti modelli, ma non capita frequentemente di osservare nelle classi l'uso di strategie didattiche diverse dalla lezione frontale. Anzi, al contrario, anche le scuole dei più piccoli si trasformano in aule prive di libertà e autonomia.

La formazione in servizio non può essere demandata alla buona volontà del singolo docente e le classi non possono restare luoghi chiusi in cui ognuno fa quello che vuole. Servono piani per la formazione razionali, pensati e calibrati per i diversi contesti in cui si opera, individuando bisogni specifici per ogni comunità di apprendimento: non solo aggiornamento sulla didattica delle discipline, ma anche sperimentazione in situazione di comportamenti e tecniche che possano migliorare l'azione collettiva dei gruppi che operano nella scuola, privilegiando tematiche trasversali come la comunicazione, la relazione, l'organizzazione, il lavoro di gruppo.

La Legge 107 del 2015 restituisce importanza alla formazione e stabilisce che la formazione in servizio dovrà essere "obbligatoria, permanente e strutturale" in quanto strettamente legata alla qualificazione di ogni sistema educativo ed essenziale per la crescita professionale di chi in esso opera. Tuttavia in Italia per molti anni (Laporta et al., 2000), ad esclusione di quella in ingresso all'inizio della professione, la formazione è stata considerata principalmente un atto individuale e volontario e non sono state investite risorse sufficienti a garantire lo sviluppo professionale degli insegnanti. I dati dell'indagine TALIS del 2008 rivelano che i docenti italiani frequentano meno corsi e laboratori rispetto alla media dei paesi partecipanti e in TALIS 2013 la partecipazione alle attività di sviluppo professionale dei nostri insegnanti è una delle più basse, con un calo di 10% punti percentuali rispetto al 2008.

Nel 2007 la Commissione Europea ha indirizzato al Parlamento e al Consiglio la comunicazione *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* che contiene numerose proposte e orientamenti per i paesi membri dell'Unione. Il rapporto finale della Conferenza svoltasi a Lisbona nel settembre 2007, pubblicato nel numero monografico degli Annali della Pubblica Istruzione (2008, 1-2), mette in risalto la necessità di politiche che permettano agli insegnanti di consolidare le proprie conoscenze e i propri campi di intervento, e che valorizzino la cultura dell'insegnamento evitando la povertà delle pratiche. Perché questo possa accadere è di grande rilevanza che la formazione degli insegnanti abbia origine all'interno della professione, cioè che gli insegnanti abbiano un ruolo maggiore nel contesto della formazione della loro professione: «Gran parte degli obiettivi che ci proponiamo si riveleranno irrealizzabili se la professione continuerà a essere caratterizzata da una tradizione di fortissimo individualismo [...]. La collegialità, la condivisione e gli atteggiamenti collaborativi non si impongono per via amministrativa o grazie a decisioni che vengono dall'alto. [...] L'apprendimento permanente dovrebbe essere pensato al contrario, costruendo i meccanismi di formazione a partire dalla necessità delle persone e della professione, e investendo nella costruzione di reti di lavoro collettivo che siano supporto a politiche della formazione fondate sulla condivisione e sul dialogo» (Annali, 2008, pp. 25-26).

Lavorare dentro una organizzazione significa imparare a condividere e a costruire linguaggi, dare significato ad attività e abitudini, rafforzare i valori e la partecipazione collettiva. Allo stato attuale la nostra scuola sembra star vivendo un momento di grande debolezza: le pratiche riflessive e le strategie di lavoro collaborativo non sono sufficientemente diffuse, soprattutto non diventano elemento trainante di cambiamento per l'intera comunità scolastica. Sono date per scontate competenze comunicative, relazionali e organizzative sulle quali sarebbe necessario lavorare e che costituiscono i fondamenti necessari se vogliamo che le nostre scuole siano luoghi realmente accoglienti per tutti gli studenti.

Migliorare i contesti di apprendimento, rispondere ai diversi bisogni degli alunni, aumentare la consapevolezza organizzativa e relazionale degli insegnanti: sono questi i punti di forza del lavoro di formazione svolto per due anni con i docenti, indipendentemente dalla disciplina insegnata e dall'età dei bambini e ragazzi delle loro classi. Senza la pretesa di aver affrontato e risolto tutte le difficoltà esistenti, possiamo affermare che un cammino è senz'altro iniziato, e parte dall'abitudine ad analizzare i fatti e discutere tra pari sulle situazioni pedagogiche-didattiche, collegando le conoscenze teoriche con ciò che succede quotidianamente nelle aule scolastiche per sperimentare nuove strategie di lavoro: «La strategia si innesca tra “ciò che si conosce” e “ciò che non si conosce”. Quando ci si trova di fronte al “nuovo”, o per dirla con altri termini, con un evento inatteso, dove metodi e programmi conosciuti non riescono a soddisfare le condizioni di messa in pratica, si innesta la strategia. Cognitivamente è un ponte tra un problema e la sua soluzione. Riconfigura l'intero campo di rappresentazione della realtà» (Banzato, 2014, p. 185).

Il gruppo di direzione e coordinamento, che ha costantemente monitorato gli indicatori di risultato scelti tra quelli previsti dalla piattaforma ministeriale, ha redatto un report finale su tutte le fasi del progetto, documentando gli interventi prototipali, cioè tutte le azioni didattiche ed educative risultate rispondenti agli obiettivi iniziali e ai fabbisogni su cui si è incentrata l'idea progettuale che si ritengono utili per la trasferibilità degli interventi. Elementi fondamentali per la replicabilità del progetto sono in primo luogo la permanenza nelle sedi di servizio del personale che si è formato e i fondi a disposizione delle scuole per garantire la presenza dei formatori per attività periodiche di counseling e incontri di riflessione e autovalutazione insieme agli esperti. Gli stessi insegnanti hanno infatti richiesto, alla fine del progetto, la possibilità di incontrare i formatori con cadenze regolari nelle classi e durante la progettazione.

### Riferimenti bibliografici

- Annali della Pubblica Istruzione (2008). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, 1-2. Milano: Le Monnier.
- Banzato, M. (2014). La dimensione metodologica: le strategie. In Margiotta, U. (Eds), *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica* (pp. 171-193). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca.
- Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010. Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- lanes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Laporta R., Fiorentini C., Cambi F., Tassinari G. & Testi C. (2000). *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*. Milano: RCS Libri.
- Liverta Sempio, O. Confalonieri A. & Scaratti G. (Eds) (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2012). *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. D. M. 254 del 16 novembre 2012.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti*. Boringhieri: Torino.
- Rispoli, L. (2004). *Esperienze di base e sviluppo del sé*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca. Spagna.
- Webster-Sratton, C. (2004). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing.